Niveau(x) d'enseignement: 7 Numéro EDUQ : 9570599
Centre d'intérêt: 320

Lamontagne, Armand.

Activité de perfectionnement : intervention pédagogique en classe / préparé par Armand Lamontagne. -- [Longueuil] : Collège Edouard-Montpetit, Service de développement pédagogique, 1993.
53 p. ; 28 cm.

Titre de la couv. Bibliogr.: p. 50-53.

Vedette(s)-secondaire(s): Collège Edouard-Montpetit. Service de développement pédagogique

Descripteur(s): Aide pédagogique aux enseignants * Initiation des nouveaux enseignants * Perfectionnement des enseignants * Micro-enseignement * Activité d'apprentissage * Style d'enseignement * Compétence de l'enseignant * Instrument d'évaluation * Sciences de l'éducation * Bibliographie * Collégial (Ordre d'enseignement)

Présentation d'une activité susceptible de permettre aux nouveaux enseignants d'analyser leur style d'enseignement ainsi que leurs interventions en classe pour mieux les améliorer. Ce document présente les objectifs d'apprentissage de cette activité de perfectionnement, la méthode choisie, les habiletés retenues ainsi que la grille d'observation des habiletés d'intervention pédagogique. Une bibliographie propose un certain nombre de lectures en sciences de l'éducation.

75 7 0599

ACTIVITÉ DE PERFECTIONNEMENT

INTERVENTION PÉDAGOGIQUE EN CLASSE

Préparé par : Armand Lamontagne
conseiller pédagogique

COLLÈGE ÉDOUARD-MONTPETIT
Service de développement pédagogique
Hiver 1993

30000007069036

TABLE DES MATIÈRES

Présentation 5

I. Objectifs d'apprentissage 9

II. Méthode 13

III. Description des habiletés 19

IV. Grille d'observation 31

V. Bibliographie 47

PRÉSENTATION

Les enseignants nouvellement engagés au collège souhaitent être conseillés dans leurs premières interactions avec leurs élèves. Comme leurs collègues plus anciens dans la profession, ils maîtrisent une spécialité disciplinaire, mais ils n'ont pas nécessairement reçu de formation en psychopédagogie. Ils se retrouvent donc devant une classe en tant que spécialistes ou experts d'une matière, pour la plupart sans être formés à diriger ou à encadrer des apprentissages et peu informés du développement d'une relation pédagogique avec un groupe.

Au secteur de l'enseignement général, les futures enseignantes et les futurs enseignants sont engagés sur la foi d'un diplôme universitaire de premier ou de second cycle dans une discipline donnée. Au secteur de l'enseignement professionnel, le scénario est quelque peu différent dans la mesure où la maîtrise de certaines spécialités (aérotechnique, techniques dentaires, orthèses visuelles, etc.) ne s'acquiert pas à l'université mais en milieu professionnel, notamment par des stages. Aucune formation préalable en psychopédagogie n'est exigée pour enseigner au niveau collégial, tant pour le secteur de l'enseignement général que professionnel.

Fort heureusement, malgré cette absence de formation en psychopédagogie, ces nouveaux enseignants ne sont pas totalement dépourvus de connaissances dans ce domaine : la plupart ont fréquenté le système scolaire durant une quinzaine d'années et suivi les enseignements d'une centaine de maîtres. Ils se sont ainsi fait une idée de l'acte d'enseigner à partir des réminiscences de comportements d'anciens maîtres. D'ailleurs, c'est probablement de là que leur vient le goût pour la profession d'enseignant. Ils affrontent donc leurs premiers groupes d'élèves inspirés par un savoir psychopédagogique en quelque sorte emprunté et plus ou moins organisé.

Ce savoir-faire psychopédagogique semble inadéquat ou insuffisant puisque la majorité des nouveaux enseignants du collège suivent, durant leur première année de pratique professionnelle, des activités non obligatoires de perfectionnement sur la planification, les stratégies d'enseignement et l'évaluation des apprentissages.

Cependant, plusieurs ne trouvent pas suffisantes ces activités et demandent à être observés en classe par une personne-ressource qui serait en mesure d'analyser leurs interventions et de les conseiller sur la manière de les améliorer. La présente activité vient répondre à cette demande.

Même si elles s'appuient sur des travaux pratiques, les activités de perfectionnement sur la planification, les stratégies d'enseignement et l'évaluation des apprentissages proposent un savoir théorique. Le nouvel enseignant a besoin de confronter ce savoir aux situations réelles de la classe. Cette confrontation lui permettra de cerner avec plus de précision la signification et la portée de ce savoir; la pratique lui donnant un éclairage particulier sur la théorie et vice-versa. Cette confrontation que rendra possible cette activité d'observation devrait aussi l'amener à s'interroger et à trouver des solutions à certaines situations réelles qui semblent échapper aux modèles théoriques proposés lors des activités précédentes.

Le nouvel enseignant a aussi besoin de mesurer ses capacités à transférer ou à transposer la théorie en pratique. Il lui est nécessaire d'analyser son propre processus d'apprentissage, d'une part pour mieux saisir les liens entre les éléments de ce processus et, d'autre part, pour éviter d'imposer les particularités de celui-ci à l'ensemble des élèves d'une classe. Chaque élève a une manière propre d'apprendre que l'enseignant doit rapidement identifier et utiliser pour faciliter l'apprentissage.

Enfin, le nouvel enseignant a besoin de comparer l'image qu'il se fait de lui-même comme enseignant à la perception de quelqu'un d'autre. Il a développé une image idéalisée de lui-même en tant que professionnel de l'enseignement peut-être même une image de parfaite maîtrise des habiletés proposées. Il est impérieux que le nouvel enseignant reçoive, dès sa première année d'enseignement, une information complète sur les habiletés dominantes qui caractérisent son style d'enseignement. C'est ici que cette activité de perfectionnement prend tout son sens : améliorer, parfaire, affiner, épurer, polir, acquérir plus de qualité, de valeur[1].

Un document d'accompagnement, qui comprend cinq parties, explique le fonctionnement de l'activité. Une première partie présente les objectifs d'apprentissage du perfectionnement, tandis qu'une deuxième explique la méthode choisie pour atteindre ces objectifs; une troisième partie décrit les habiletés retenues pour cette session de base; pour permettre aux nouveaux enseignants d'acquérir une culture psychopédagogique, une quatrième partie propose un certain nombre de lectures en sciences de l'éducation, certaines jugées prioritaires ou complémentaires, d'autres visant un approfondissement; enfin, une cinquième partie présente la grille détaillée d'observation.

---

[1] ROBERT Paul. *Le petit Robert 1*. Paris : Le Robert, 1984. p. 1402.

I - OBJECTIFS D'APPRENTISSAGE

L'intervention pédagogique est définie par Legendre[2] comme une «action consciente qui a pour but de soutenir, de stimuler ou de modifier les diverses relations dans une situation pédagogique», et la situation pédagogique comme «l'ensemble des composantes interreliées sujet-objet-agent dans un milieu donné». La composante «sujet», c'est l'élève; la composante «objet» identifie le savoir, le savoir-être et le savoir-faire à acquérir tandis que la composante «agent» correspond à l'enseignant.

L'enseignement est le développement d'une relation pédagogique fondée sur l'interaction entre les élèves et l'enseignant.

La présente activité de perfectionnement vise à améliorer, en priorité, les habiletés d'intervention pédagogique du nouvel enseignant en classe : **ses interactions avec les élèves en groupe et en petits groupes-classes**. Plusieurs des habiletés retenues sont aussi utilisées durant des interactions avec un seul élève : par exemple, une consultation individuelle, un tutorat, etc. Toutefois, les interventions pédagogiques en dehors de la classe (consultation individuelle, tutorat, supervision de stage, etc.) ne font pas partie du cadre de la présente activité.

À la suite d'une revue de la documentation québécoise, française, belge, suisse, américaine et anglaise sur la formation des maîtres et sur l'évaluation de l'enseignement, trois compétences fondamentales et interdépendantes ont été retenues :

- **capacité relationelle**
- **capacité à susciter la motivation**
- **capacité à utiliser différentes stratégies d'enseignement**

Ces compétences sont jugées essentielles, à la fois par les enseignants et par les élèves, pour assurer l'efficacité des interventions pédagogiques en classe[3].

---

2 LEGENDRE Renald. *Dictionnaire actuel de l'Éducation*. Paris : Larousse, 1988. p. 334, 514.

3 DUFRESNE Raymond. *Les compétences professorales. Évaluation de l'enseignement : guide de réalisation par l'enseignant*. Québec : Éditions CÉLINED, 1991. p. 13ss.; aussi Huguette BERNARD. *Processus d'évaluation de l'enseignement supérieur : théorie et pratique*. Montréal : Éditions Études Vivantes, 1992. p.13ss.

Transformées en objectifs d'apprentissage, ces compétences sont décrites comme suit :

- être capable de communiquer avec les élèves et d'entretenir une interaction constante avec eux durant la leçon : **pédagogie relationnelle**;
- être capable de susciter la motivation des élèves à apprendre et à maintenir cette motivation : **pédagogie motivante**;
- être capable d'utiliser des stratégies d'enseignement qui respectent les différentes stratégies d'apprentissage des élèves : **pédagogie différenciée**.

Ces compétences se manifestent minimalement par dix habiletés qui transcendent les styles et les stratégies d'enseignement; elles s'utilisent autant durant les cours en classe que dans les laboratoires, dans les séances de travaux, les ateliers ou durant les supervisions de stages. Voici la liste de ces habiletés qui seront explicitées plus loin et qui constituent les éléments sur lesquels portera l'observation :

1. Sensibilisation des élèves à la leçon;
2. Contrôle du processus d'apprentissage de la classe;
3. Utilisation du renforcement positif;
4. Utilisation des exemples;
5. Utilisation du questionnement;
6. Exploitation des réponses des élèves;
7. Maîtrise des habiletés de communication verbales;
8. Maîtrise des habiletés de communication non-verbales;
9. Utilisation des auxiliaires visuels;
10. Conclusion de la leçon.

II. MÉTHODE

Voici le déroulement de cette activité de perfectionnement et la démarche pédagogique utilisée.

Quelques précisions s'imposent :

- À l'instar de toutes les autres activités de perfectionnement, la présente activité a un caractère confidentiel.

- De plus, elle n'a aucun lien avec quelque activité d'évaluation de l'enseignement que ce soit; ni la direction, ni le département, ni les coordonnateurs, ni le conseiller pédagogique responsable du perfectionnement au collège ne peuvent obtenir d'information qualitative sur les participants.

- Il est aussi interdit à la personne-ressource d'accepter quelque travail d'évaluation de l'enseignement que ce soit dans le collège.

- Les participants peuvent obtenir **une unité**, soit la reconnaissance d'une activité de 15 heures, dans le cadre du Certificat de perfectionnement en enseignement (CPE) de Performa, s'ils produisent le travail écrit d'intégration explicité plus loin à la Partie 3.

Partie 1 : Rencontre d'information

- Lors de l'accueil des nouveaux enseignants, le répondant local de Performa remet trois volumes à chacun d'eux; ce sont les volumes que l'on retrouve dans la Bibliographie, section A : lectures *prioritaires*.

- Il remet aussi le document d'accompagnement de la présente activité de perfectionnement.

- Il présente les dix habiletés retenues et explique le déroulement de l'activité.

Partie 2 : Rencontres de consultation et séances d'observation

La participation à cette activité de perfectionnement initiale comprend six rencontres de trente à soixante minutes avec la personne-ressource et deux sessions d'observation, en classe, par la personne-ressource. En voici les étapes :

Rencontre 1 : préparation générale

Lors de la première rencontre, la personne-ressource discute, avec le participant, du document d'accompagnement, de ses besoins, de ses attentes et de ses appréhensions. Puis l'on convient d'un rendez-vous pour préparer la première séance d'observation.

Rencontre 2 : préparation de la séance d'observation 1

Rencontre préparatoire de la première séance d'observation où le participant explique à la personne-ressource les objectifs du cours et le déroulement de la leçon. Il précise les aspects sur lesquels il désire être observé et recevoir une rétroaction.

Observation 1 :

Pour les séances d'observation, la personne-ressource utilise la grille des habiletés présentée plus loin et concentre son observation sur les éléments demandés par le participant lors de la rencontre préparatoire.

Rencontre 3 : rétroaction de la séance d'observation 1

Dans la mesure du possible, la séance de rétroaction suit immédiatement la séance d'observation. La personne-ressource remet alors, au participant, la grille d'observation dûment remplie et répond à ses questions. Puis l'on convient d'un prochain rendez-vous pour préparer la deuxième séance d'observation en classe. Entre temps, le participant réfléchit aux modifications qu'il apportera à son enseignement.

Rencontre 4 : préparation de la séance d'observation 2

Cette rencontre se déroule comme la rencontre 2. L'enseignant précise les éléments sur lesquels il désire recevoir une rétroaction. Avec la personne-ressource, il identifie les modifications apportées à son enseignement depuis la première séance d'observation et sur lesquelles il souhaite recevoir une appréciation.

Observation 2 :

Cette seconde séance d'observation se déroule comme la première.

Rencontre 5 : rétroaction de la séance d'observation 2

Cette rencontre se déroule comme la troisième.

Rencontre 6 : bilan des deux séances d'observation

Après deux séances d'observation, la personne-ressource rencontre l'enseignant pour lui remettre le bilan des changements observés.

Partie 3 : Travail d'intégration

Cette partie s'adresse à ceux et celles qui sont inscrits au CPE de Performa. Elle leur propose un travail écrit d'intégration qui consiste à répondre aux trois questions suivantes :

1. Après avoir participé à l'activité, faites le bilan des habiletés acquises en intervention pédagogique. Illustrez par des exemples.

2. Après avoir participé à l'activité, quelles modifications envisagez-vous d'apporter à votre enseignement? Pourquoi? Expliquez.

3. Quels moyens concrets envisagez-vous d'utiliser pour apporter ces modifications?

Note : Travail à remettre directement à la personne-ressource.

Évaluation du travail : pondération

A : Réponse très détaillée avec exemples à chacune des questions et utilisation de la bibliographie;

B : Réponse détaillée avec exemples aux trois questions;

C : Réponse complète aux trois questions;

D : Réponse à deux des trois questions.

III. DESCRIPTION DES HABILETÉS

Le choix et la description des habiletés s'inspirent largement d'un modèle de formation des maîtres très utilisé en Europe et en Amérique : le micro-enseignement[1].

Les habiletés sont décrites succinctement avec quelques exemples d'actes à poser. L'interaction entre la personne-ressource et le participant devrait permettre d'explorer plus à fond chacune des habiletés.

Par ailleurs, l'énumération des capacités à observer, que l'on retrouve dans la grille d'observation, complète, en quelque sorte, la description des habiletés.

---

[1] Voir Bibliographie, section B.

Description des habiletés[2]

1. Sensibilisation des élèves à la leçon

C'est la partie du préambule par lequel l'enseignant introduit la leçon en essayant :

- d'éveiller l'intérêt de ses élèves, de les motiver pour l'apprentissage proposé en reliant l'objet de la leçon à leur vécu et à leur pratique professionnelle future;

- de situer la leçon (révision, exercices, nouvelle matière, suite d'une leçon antérieure...) dans l'ensemble du cours (arrimage aux leçons précédentes et futures);

- d'annoncer clairement l'objectif de la leçon, c'est-à-dire le savoir ou le savoir-faire que les élèves maîtriseront à la fin de celle-ci.

La longueur et la forme de cette sensibilisation préalable en vue de susciter l'intérêt varieront en fonction de la place de la leçon dans le cours (première, septième ou dernière leçon du cours), de la place du cours dans l'horaire des élèves (lundi matin, mercredi midi ou vendredi après-midi) et de la place du cours dans le programme des élèves (premier ou dernier trimestre).

Cela peut être :

- une mise en situation ou une expérience de nature intriguante, faite devant ou avec les élèves; les questions soulevées spontanément déterminant le contenu de cours à traiter;

- la lecture d'un court texte frappant l'imagination (par exemple un article de journal) par lequel on communique la perplexité, l'indignation qui amène à chercher, à s'informer sur un sujet donné;

- la communication de cas vécus qui amènent à se poser des questions en rapport avec ce que l'enseignant veut traiter.

---

2 adapté de WAGNER Marie-Cécile. *Pratique du micro-enseignement : une méthode souple de formation des enseignants.* Collection Pédagogies en développement. Belgique. De Boeck Université. 1990. P. 68-142.

2. Encadrement du processus d'apprentissage de la classe

La capacité de créer un climat d'apprentissage en classe et de contrôler avec relativement d'aisance le processus d'apprentissage d'un groupe fait appel à plusieurs habiletés :

- planifier et organiser le travail de la classe;
- assurer l'exécution des activités d'apprentissage;
- assurer la discipline;
- assurer le respect des échéanciers;
- faire respecter les règles de fonctionnement;
- varier les stratégies d'enseignement;
- enseigner des stratégies d'études et d'apprentissage;
- animer les discussions de la classe;
- faciliter les prises de décision de groupe;
- etc.

Quel que soit le style d'enseignement, il est essentiel que l'enseignant contrôle l'organisation du travail en classe en fonction des objectifs d'apprentissage.

Les élèves passent beaucoup trop de temps à écouter ou à faire semblant d'écouter l'enseignant, il faut davantage leur permettre de s'exprimer et de manipuler des idées, des concepts, des données. Les recherches ont démontré que la qualité d'un apprentissage est directement proportionnelle au degré d'engagement de l'apprenant. Les recherches ont aussi démontré qu'il faut varier les stratégies d'enseignement pour répondre aux différents styles d'apprentissage des élèves.

En variant ses stratégies d'enseignement, l'enseignant cherche à susciter l'engagement de tous les élèves dans leur processus d'apprentissage respectif. Il devra cependant porter une attention particulière aux élèves silencieux pour s'assurer de la progression de leur apprentissage.

Le nouvel enseignant rêve d'être ouvert aux négociations avec sa classe, à la fois ferme et encourageant avec ses premiers groupes d'élèves. Le contact avec la réalité souvent le déçoit; tous les élèves ne manifestent pas un même enthousiasme d'apprendre et plusieurs ne semblent pas intéressés par le cours dont il a la responsabilité. Afin d'éviter certains problèmes de discipline causés par le moindre intérêt de certains élèves, l'enseignant doit, lors de son premier contact, identifier les comportements

jugés acceptables, imposer des règles de fonctionnement fermes et précises, quitte à les adoucir au cours de la session; le contraire est impossible. L'enseignant qui se montre accommodant au début d'un cours et essaye d'augmenter l'exigence des règles de fonctionnement au cours du trimestre risque fort de se mettre les élèves à dos.

3. Utilisation du renforcement positif

Le renforcement positif est la réaction d'encouragement de l'enseignant à la réponse de l'élève.

Le renforcement à une réponse correcte peut être *verbal* : «bon», «bien»,«exact», «excellent», «continue », etc.

Il peut être *non-verbal* : un hochement de tête approbateur, un regard attentif, un sourire, etc.

Il peut être *partiel* : confirmer de façon sélective les parties acceptables d'une réponse.

Il peut suivre immédiatement la réponse ou être différé : mise en valeur des aspects positifs d'une réponse ou rappel d'une contribution antérieure d'un élève.

Le renforcement positif est particulièrement utile pour encourager la participation des élèves silencieux aux discussions en classe.

4. Utilisation des exemples

Utiliser des exemples, c'est recourir à des cas concrets et pertinents pour illustrer ou solliciter l'intuition de ce que recouvrent une idée, un concept, une règle.

Lors d'une démarche déductive, l'enseignant explique, énonce les principes et, ensuite, donne des exemples qui viennent illustrer ou appuyer ses explications ou ses énoncés. À l'inverse, si la démarche est inductive, l'enseignant cherchera à faire découvrir les règles, les concepts. À partir d'expériences réalisées en classe, il sollicitera auprès des élèves des cas, des

exemples et jouera le rôle de facilitateur dans leur recherche d'une généralisation.

Qu'il utilise une approche inductive ou déductive, l'enseignant s'efforce de susciter l'engagement, de mobiliser l'attention et de faciliter la compréhension de la matière qu'il traite en permettant à ses élèves de découvrir la théorie énoncée au cours. Enfin, pour vérifier la compréhension d'une règle, il demande aux élèves de fournir des exemples.

5. Utilisation du questionnement

Le questionnement est essentiel à l'apprentissage. Poser des questions permet d'éveiller l'intérêt, la curiosité, favorise l'expression et la participation, rend possible un découpage du contenu, facilite le contrôle de la compréhension, suscite la réflexion. L'enseignant qui possède une technique de questionnement adéquate, facilite le processus d'apprentissage de ses élèves en les faisant chercher, formuler des réponses et les justifier. Il doit varier son questionnement : demander de plus amples informations, exiger la justification d'une réponse peu claire, solliciter des exemples ou des reformulations.

Pour un questionnement stimulant, l'enseignant utilise des questions ouvertes; c'est-à-dire des questions qui obligent l'élève à répondre autrement que par un «oui» ou un «non». Une question ouverte amène l'élève à développer sa réponse parce que l'enseignant lui aura posé une question qui utilise un des verbes suivants : décrire, comparer, distinguer, classer, définir, commenter, etc.

L'enseignant doit savoir attendre et ne pas chercher à combler la période de silence qui suit souvent une question, sinon pour reformuler la question, l'adresser à un élève ou fournir un indice, une piste.

Le questionnement est aussi une des meilleures manières de favoriser la communication entre l'enseignant et les élèves et entre les élèves eux-mêmes.

6. Exploitation des réponses des élèves

L'enseignant qui exploite adéquatement les réponses et les interventions de ses élèves sait intégrer, dans la progression du cours, les éléments d'information amenée par les élèves. Tout en poursuivant les objectifs de la leçon, l'enseignant module sa démarche pédagogique en fonction des réponses des élèves. Ces réponses peuvent :

- ouvrir ou restreindre le champ de raisonnement;
- paraître s'égarer de la ligne prévue;
- indiquer des besoins supplémentaires;
- apporter des enrichissements inattendus;
- causer le désordre ou amener la détente;
- illustrer l'engagement des élèves au cours.

À partir d'une question de départ et des réactions des élèves, l'enseignant peut intervenir de plusieurs façons :

- faire éclaircir, justifier, expliquer une réponse confuse, incomplète ou qui semble s'égarer de la ligne prévue;
- relancer la question à d'autres élèves;
- donner un complément d'information quand il apparaît que la question de départ présupposait certains acquis que les élèves ne possèdent pas;
- permettre à un élève de développer son idée quand il apporte un enrichissement inattendu;
- ne pas hésiter à marquer son étonnement, son intérêt (être congruent) devant des développements qui sortent du champ de raisonnement prévu;
- prévoir des synthèses partielles, orales ou au tableau, dans lesquelles il intègre explicitement les apports des élèves (en réutilisant leurs mots, en les citant nommément «comme x l'a signalé ...»).

7. Maîtrise des habiletés de communication verbales

L'enseignant transmet une information en s'adressant oralement à la classe et en monopolisant la parole pendant une durée variable. Il donne des consignes, présente un projet de travail, développe une information, fait une synthèse, répond à une interrogation.

Comment décrire la performance d'un enseignant qui fait passer un message par une communication orale quel qu'en soit le contenu?

On peut essayer de préciser certaines caractéristiques :

- il pose adéquatement sa voix (tonalité-intensité);
- il s'exprime clairement (articulation) dans un rythme approprié;
- il obtient l'attention et en assure le maintien par des variations d'intonation et de rythme;
- il utilise un vocabulaire précis, adapté à son public;
- il structure le contenu de sa communication, il en marque les étapes, il en souligne l'essentiel;
- il utilise surtout des phrases courtes et affirmatives;
- il évite de s'appuyer exagérément sur un support écrit (en le regardant beaucoup ou en le lisant de façon continue).

La communication orale peut prendre différentes formes : faire un exposé sur un thème d'information; donner des consignes pour organiser un travail en groupe; fournir des explications relatives à un point particulier; définir les qualités de ces différentes démarches ce qui amène à s'interroger sur un double aspect :

- quelle est la qualité de transmission du message par le canal de la voix?
- quelle est la qualité d'organisation de l'objet du message?

Parler d'intonation et de rythme de la voix ou de bonne utilisation de la langue française, c'est envisager la qualité de transmission orale du message, l'aspect plutôt formel de la communication orale.

Parler de déroulement logique (étapes, liens) ou de mise en évidence de l'essentiel, c'est s'intéresser davantage au développement de l'objet de la communication, à l'aspect contenu de celle-ci.

8. Maîtrise des habiletés de communication non-verbales

Les habiletés de communication non-verbales ont deux fonctions distinctes: transmettre ou renforcer un message.

L'enseignant utilise la fonction «transmettre» lorsqu'il communique par des indications non- verbales (gestes, regards, mouvements) pour gérer une discussion, distribuer la parole, donner un soutien à l'élève qui parle.

Certains comportements non-verbaux «renforcent» les messages verbaux ou les servent directement, par exemple en les illustrant, en les ponctuant. Un enseignant qui appuie et facilite la compréhension de ce qu'il dit par ses gestes, ses mimiques ou ses déplacements crée un climat affectif positif de détente, d'encouragement ou de stimulation par sa manière physique d'être présent au groupe, de bouger, de sourire.

Toutefois, certains gestes ou certaines attitudes relèvent de la nervosité et de l'anxiété; ils pourraient distraire les élèves de leur apprentissage. Il est important que l'enseignant les élimine de son répertoire, surtout qu'ils apparaissent habituellement au début d'un cours lorsque l'enseignant a le trac du premier contact.

L'enseignant doit établir un bon contact visuel avec ses élèves, les regarder et être attentif à leurs mimiques. Il ne doit pas se contenter d'émettre; il doit aussi jouer le rôle de récepteur et s'appliquer à décoder les informations non-verbales de ses élèves : visages perplexes, agitation, gestes pour capter l'attention, manifestation d'ennui.

9. Utilisation des auxiliaires visuels

Pour maintenir l'attention des élèves et faciliter l'apprentissage, particulièrement durant un exposé de plus de quinze minutes, l'enseignant doit recourir à différents stimuli sensoriels (auditif, visuel, tactile). Dans le contexte de l'exposé, le recours à des supports visuels (tableau, illustrations, textes, vidéos, diapositives, etc.) et la manipulation d'objets deviennent essentiels, au même titre que le matériel de démonstration lors des laboratoires.

Types de supports visuels : tableaux noirs ou verts, tableaux muraux, transparents d'acétate, vidéos, diagrammes, cartes, maquettes, matériel de laboratoire, diapositives, informatique, etc.

Toutefois, l'enseignant doit favoriser des stratégies d'enseignement qui engagent davantage les élèves dans leurs apprentissages que l'exposé. L'utilisation de matériel audiovisuel, à titre de support durant un exposé, ne doit pas être considérée comme une stratégie qui engage les élèves dans leurs apprentissages. En d'autres mots, un exposé par l'enseignant, quel que soit le support visuel utilisé, ne remplacera jamais, comme stratégie d'apprentissage, une manipulation de concepts, de données ou de matériel par les élèves eux-mêmes.

10. Clôture d'une leçon

La clôture d'une leçon est le complément du préambule. Elle termine la période d'effort intellectuel ou psycho-moteur dirigée par l'enseignant. Elle doit mettre en évidence le progrès accompli depuis la dernière leçon; ce que celle-ci ajoute à la précédente. Elle doit aussi permettre de finir l'apprentissage dans l'ordre. Il faut éviter de prendre l'habitude de confier la fin d'une leçon à la cloche ou à des élèves pressés; c'est l'enseignant qui doit contrôler la fin de la leçon.

La clôture doit engendrer chez l'élève un sentiment d'accomplissement par le degré relatif d'organisation logique et d'intégration qu'il a perçu et compris au cours de la leçon; terminer le cours en faisant constater le travail réalisé donne aux élèves un sentiment de satisfaction. De ce fait, l'enseignant motive l'élève à poursuivre l'apprentissage et à désirer la prochaine leçon.

Il est suggéré de finir de façon stimulante en suggérant des pistes de réflexions, en soulevant des interrogations qui seront reprises en préambule de la prochaine leçon.

La clôture fait ressortir les points principaux de la leçon et les liens entre les connaissances acquises et les connaissances nouvelles. Les élèves doivent pouvoir identifier ce qu'ils savaient, ce qu'ils ont acquis durant la leçon et s'interroger sur la matière de la prochaine leçon.

IV. GRILLE D'OBSERVATION

Collège Édouard-Montpetit

INTERVENTION PÉDAGOGIQUE

Grille d'observation des habiletés

par Armand Lamontagne
conseiller pédagogique

Personne-ressource : .....

Nom de l'enseignant : .....
Département : .....
Numéro du cours : .....
Observation numéro : .....
Date : .....

Service de développement pédagogique
Hiver 1993

1. Sensibilisation des élèves à la leçon

	1*	2	3	4
❑ Salutations	❑	❑	❑	❑
❑ Contact initial déclencheur : pertinent et stimulant	❑	❑	❑	❑
❑ Prise en considération du climat préexistant	❑	❑	❑	❑
❑ Rappel d'acquisitions antérieures	❑	❑	❑	❑
❑ Indication sur la suite logique du cours	❑	❑	❑	❑
❑ Préalables cernés	❑	❑	❑	❑
❑ Intérêt stimulé	❑	❑	❑	❑
❑ Précision des objectifs d'enseignement	❑	❑	❑	❑

Commentaires :

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

* ***Pondération :*** *1. excellent 2. très bon 3. à améliorer 4. absent*

2. Contrôle du processus d'apprentissage de la classe

	1	2	3	4
❑ Préciser les objectifs d'apprentissage	❑	❑	❑	❑
❑ Organiser les activités	❑	❑	❑	❑
❑ Délimiter la tâche	❑	❑	❑	❑
❑ Organiser la classe en sous-groupes de travail	❑	❑	❑	❑
❑ Assurer la discipline	❑	❑	❑	❑
❑ Animer les échanges	❑	❑	❑	❑
❑ Contrôler l'exécution du travail	❑	❑	❑	❑
❑ Évaluer les résultats du travail	❑	❑	❑	❑
❑ Utiliser les erreurs	❑	❑	❑	❑
❑ Varier les stratégies d'enseignement	❑	❑	❑	❑
❑ Suggérer des stratégies variée. d'apprentissage	❑	❑	❑	❑

Commentaires :

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

3. Utilisation du renforcement positif

	1	2	3	4
❑ Renforcement verbal	❑	❑	❑	❑
❑ Renforcement différé	❑	❑	❑	❑
❑ Renforcement partiel	❑	❑	❑	❑
❑ Encouragement des élèves silencieux	❑	❑	❑	❑

Commentaires :

4. Utilisation des exemples

	1	2	3	4
❑ Nombre	❑	❑	❑	❑
❑ Pertinence	❑	❑	❑	❑
❑ Clarté	❑	❑	❑	❑
❑ Logique de présentation	❑	❑	❑	❑
❑ Mode inductif utilisé	❑	❑	❑	❑
❑ Mode déductif utilisé	❑	❑	❑	❑

Commentaires :

5. Utilisation du questionnement

	1	2	3	4
❑ Questions adaptées	❑	❑	❑	❑
❑ Questions ouvertes	❑	❑	❑	❑
❑ Questions variées	❑	❑	❑	❑
❑ Questions de contrôle	❑	❑	❑	❑
❑ Utilisation du silence	❑	❑	❑	❑
❑ Formulation claire	❑	❑	❑	❑

Commentaires :

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

6. Exploitation des réponses des élèves

	1	2	3	4
❑ Reformulation d'un commentaire	❑	❑	❑	❑
❑ Relance de la question à d'autres élèves	❑	❑	❑	❑
❑ Traitement d'une réponse (correction-nuance-complément)	❑	❑	❑	❑
❑ Encouragement au développement (approfondissement-complément précision à apporter par l'élève)	❑	❑	❑	❑
❑ Intégration et valorisation des apports des élèves de façon orale (synthèse) ou écrite (tableau)	❑	❑	❑	❑
❑ Rappel de l'objectif poursuivi	❑	❑	❑	❑

Commentaires :

7. Maîtrise des habiletés de communication verbales

	1	2	3	4
❑ Diction	❑	❑	❑	❑
❑ Discours adapté au public	❑	❑	❑	❑
❑ Rythme	❑	❑	❑	❑
❑ Amplitude de la voix	❑	❑	❑	❑
❑ Longueur des phrases	❑	❑	❑	❑
❑ Vocabulaire riche, précis	❑	❑	❑	❑
❑ Maîtrise de la langue française	❑	❑	❑	❑
❑ Structure du contenu (déroulement logique)	❑	❑	❑	❑
❑ Enchaînement et liaisons entre les points mentionnés	❑	❑	❑	❑

Commentaires :

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

8. Maîtrise des habiletés de communication non-verbales

	1	2	3	4
❑ Cohérence entre gestes et paroles	❑	❑	❑	❑
❑ Gestes pour distribuer la parole	❑	❑	❑	❑
❑ Gestes pour encourager	❑	❑	❑	❑
❑ Acquiescements	❑	❑	❑	❑
❑ Mimiques expressives pour nuancer (étonnement - hésitation - dénégation)	❑	❑	❑	❑
❑ Déplacements pour marquer l'attention	❑	❑	❑	❑
❑ Attitude générale (exemple : calme - dynamique - nerveux)	❑	❑	❑	❑
❑ Balayage du regard	❑	❑	❑	❑
❑ Posture	❑	❑	❑	❑
❑ Attention aux manifestations non verbales de l'auditoire	❑	❑	❑	❑

Commentaires :

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

9. Utilisation des auxiliaires visuels

	1	2	3	4
❑ Visibilité	❑	❑	❑	❑
❑ Lisibilité	❑	❑	❑	❑
❑ Variété	❑	❑	❑	❑
❑ Pertinence pour le contenu	❑	❑	❑	❑
❑ Intégration au déroulement du cours (préparation préalable)	❑	❑	❑	❑
❑ Durée de l'utilisation (suffisante - insuffisante)	❑	❑	❑	❑
❑ Organisation du tableau (ordre, propreté, écriture, surcharge ...)	❑	❑	❑	❑
❑ Matériel de démonstration	❑	❑	❑	❑

Commentaires :

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

10. Clôture de la leçon

	1	2	3	4
❑ Synthèse	❑	❑	❑	❑
❑ Arrimage : relier la leçon actuelle avec les leçons passées et futures	❑	❑	❑	❑
❑ Prospective	❑	❑	❑	❑
❑ Salutations	❑	❑	❑	❑

Commentaires :

BILAN DES COMMENTAIRES
(par la personne-ressource)

MODIFICATIONS ENVISAGÉES
(par l'enseignante ou l'enseignant)

V. BIBLIOGRAPHIE

Afin d'enrichir la culture psychopédagogique des participants, une bibliographie de lectures progressives est proposée comme complément à l'activité.

La *Section A* est destinée aux nouveaux enseignants : tout d'abord, un certain nombre de **lectures prioritaires** informe des tâches principales de l'enseignant : la planification, les stratégies d'enseignement et l'évaluation de l'apprentissage; une deuxième série, appelée **lectures complémentaires**, amène l'enseignant à réfléchir sur le processus d'apprentissage et ses conséquences sur le choix de stratégies d'enseignement; la troisième catégorie, intitulée **lectures d'approfondissement**, rassemble la plupart des manuels connus en français qui traitent de psychopédagogie et quelques lectures sur les fondements théoriques de l'apprentissage, de la cognition et de la didactique.

La *Section B* de la bibliographie s'adresse principalement aux enseignants plus anciens dans la profession qui ont accepté de parrainer un nouvel enseignant.

Bibliographie

Section A

nouveaux enseignants

1 lectures prioritaires

AYLWIN Ulric — *La différence qui fait la différence ... entre l'échec ou la réussite pédagogique.* Montréal : Association québécoise de pédagogie collégiale, 1992. 114 p.

PRÉGENT Richard — *La préparation d'un cours.* Montréal : Éditions de l'École Polytechnique de Montréal, 1988. 274 p.

SAINT-ONGE Michel — *Moi j'enseigne, mais eux apprennent-ils ?* Collection Agora, Montréal : Beauchemin, 1992. 106 p.

2 lectures complémentaires

ARTAUD Gérard — *L'intervention éducative : au delà de l'autoritarisme et du laisser-faire.* Les Presses de l'Université d'Ottawa, 1989. 190 p.

BERNARD Huguette — *Processus d'évaluation de l'enseignement supérieur : théorie et pratique.* Québec : Études vivantes, 1992. 174 p.

CEPEC sous la direction de Pierre Gillet — *Construire la formation : outils pour les enseignants et les formateurs.* Paris : ESF éditeur, 1991. 158 p.

DALCEGGIO Pierre — *Qu'est-ce qu'apprendre ?* Service d'aide à l'enseignement : Université de Montréal, 1991. 58 p.

DUFRESNE Raymond — *Évaluation de l'enseignement : guide de réalisation par l'enseignant.* Québec : Éditions Célined, 1991. 300 p

CUY Hermann et collaborateurs — *L'enseignement et l'apprentissage : un cadre conceptuel.* Cégep de Victoriaville, janvier 1992. 243 p.

HADJI Charles — *L'évaluation, règles du jeu : des intentions aux outils.* Paris : ESF éditeur, 1989. 191 p.

HAMELINE Daniel — *Les objectifs pédagogiques en formation initiale et en formation continue.* 9e édition, Paris : ESF éditeur, 1991. 224 p.

MEIRIEU Philippe
DEVELAY Michel — *Émile, reviens vite .. ils sont devenus fous.* Paris : ESF éditeur, 1992. 211 p.

MEIRIEU Philippe — *Apprendre ... oui, mais comment?* 5e édition. Paris : ESF éditeur, 1990. 191 p.

PRZESMYCKI Halina — *Pédagogie différenciée.* Paris : Hachette Education, 1991. 159 p.

TARDIF Jacques — *Pour un enseignement stratégique : l'apport de la psychologie cognitive.* Montréal : Les Éditions Logiques, 1992. 473 p.

WAGNER Marie-Cécile — *Pratique du micro-enseignement : une méthode souple de formation des enseignants.* Belgique : De Boeck Université, 1990. 214 p.

3 lectures d'approfondissement

CHARLIER Evelyne — *Planifier un cours : c'est prendre des décisions.* Belgique : De Boeck Université, 1989. 151 p.

DE CORTE E.
et collaborateurs — *Les fondements de l'action didactique.* 2e édition. Belgique : De Boeck Université, 1990. 402 p.

DE KETELE Jean-Marie
et collaborateurs — *Guide du formateur.* Belgique : De Boeck Université, 1988. 255 p.

DEVELAY Michel — *De l'apprentissage à l'enseignement.* Paris : ESF éditeur, 1992. 165 p.

DONNAY Jean
CHARLIER Evelyne — *Comprendre des situations de formation : formation de formateurs à l'analyse.* Belgique : De Boeck Université, 1990. 188 p.

DORÉ François Y.
MERCIER Pierre — *Les fondements de l'apprentissage et de la cognition.* Boucherville : Gaëtan Morin éditeur, 1992. 496 p.

KINDSVATTER Richard
WILEN William
ISHLER Margaret

Dynamics of Effective Teaching. New York Longman, 1988. 340 p.

LAVOIE Carole et Johanne PAINCHAUD

Les compétences professionnelles de l'éducateur en service de garde dans une perspective de développement continu, tome 1. Longueuil : collège Édouard-Montpetit, juin 1992, 184 p. Cette recherche a été subventionnée par la DGEC dans le cadre de PAREA.

LAVOIE Carole et Johanne PAINCHAUD

Un cadre d'interprétation de la pratique de l'éducateur en service de garde : Le processus dynamique de réalisation professionnelle, tome 2. Longueuil : collège Édouard-Montpetit, juin 1992, 85 p. Cette recherche a été subventionnée par la DGEC dans le cadre de PAREA.

MEIRIEU Philippe

Le choix d'éduquer : éthique et pédagogie. Paris : ESF éditeur, 1991. 198 p.

MEIRIEU Philippe

L'École mode d'emploi : des «méthodes actives» à la pédagogie différenciée. 6e édition. Paris : ESF éditeur, 1991. 187 p.

MEIRIEU Philippe

Enseigner, scénario pour un métier nouveau. 3e édition. Paris. ESF éditeur. 1990. 158p.

MERSCH-VAN TURENHOUDT Sylvie

Gérer une pédagogie différenciée. Belgique : De Boeck Université, 1989. 210 p.

MIALARET Gaston

Pédagogie générale. Presses Universitaires de France, 1991. 598 p.

MINDER Michel

Didactique fonctionnelle : objectifs, stratégies, évaluation. 6e édition. Belgique : De Boeck Université, 1991. 303 p.

ROY Daniel

Étude de l'importance des connaissances de l'enseignant et de l'influence des actes professionnels d'enseignement sur l'apprentissage au collégial. Cégep de Rimouski, juin 1991. 158 p. Cette recherche a été subventionnée par la DGEC dans le cadre de PAREA.

Sous la direction de HOLBORN Patricia, WIDEEN Marvin et Ian ANDREWS
(traduit de l'anglais par Jacques Heynemand et Dolorès Gagnon)

Devenir enseignant :
tome 1 : à la conquête de l'identité professionnelle;
tome 2 : d'une expérience de survie à la maîtrise d'une pratique professionnelle. Montréal : Éditions Logiques, 1992. 238 p. et 243 p.

WILEN William W.

Questioning Skills, for Teachers. Third Edition Collection «What Research Says to the Teacher». Washington D.C. : National Education Association, 1991. 40 p.

Section B

enseignante marraine et enseignant parrain ou personne-ressource

BARSI Louis M.
Chickering Arthur W.
Gamson Zelda F.

Inventories of Good Practice in Undergraduate Education : Faculty inventory. Wisconsin : The Johnson Foundation Inc, 1989. 13 p.

DALCEGGIO Pierre

La formation pédagogique des professeurs de l'enseignement supérieur. Service d'aide à l'enseignement : Université de Montréal, 1991. 44 p.

GIRARD Luc, MCLEAN Éric et Dominique MORISSETTE

Supervision pédagogique et réussite scolaire. Boucherville : Gaétan Morin Éditeur, 1992. 202 p.

MALENFANT Édouard

«L'intégration et la formation initiale des nouveaux enseignants» dans *Pédagogie collégiale*. Montréal : Association québécoise de pédagogie collégiale, volume 6 nº 1, septembre 1992. p. 11-15.

MATTE Nicole

«Une recherche-action sur une démarche d'encadrement, d'aide et de soutien à l'éducation des adultes» dans *Lignes pédagogiques*. volume 6, nº 1, novembre 1992. p. 19-24.

MORISSETTE Dominique et collaborateurs

Un enseignement de qualité par la supervision synergique. Québec : Presses de l'Université du Québec. 1990. 94 p.

PATOINE Yvon

L'évaluation du personnel enseignant non permanent au Collège de la région de l'Amiante. Thèse de maîtrise en administration scolaire (non publiée). Université de Sherbrooke, octobre 1989. 102 p.

POSTIC Marcel et Jean-Marie DE KETELE

Observer les situations éducatives. Paris : Presses universitaires de France, 1988. 311 p.

POSTIC Marcel

Observation et formation des enseignants. 3e édition. Paris : Presses universitaires de France, 1989. 336 p.